

XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores

© De esta edición:

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-695-8104-9

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Evaluación de la interacción oral nativo/no nativo: aplicación de escalas específicas

S. Chiapello; C. González Royo; T. Martín Sánchez; C. Pascual Escagedo.

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante; Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Universidad de Salerno; Facoltà di Lingue e Culture Moderne, Universidad de Nápoles Suor Orsola Benincasa

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el ámbito del proyecto teletándem, iniciado en 2009 entre las universidades de Alicante, Suor Orsola Benincasa de Nápoles y Salerno, con el objetivo de desarrollar la comprensión y la interacción oral de los alumnos de E/LE e I/LE. Tras haber presentado en REDES 2012 dos modelos de pruebas orales, una para el español (nivel C1) y otra para el italiano (nivel A1) tomando como referencia el MCER y las escalas de evaluación de las pruebas orales de los diplomas internacionales de español (DELE) y de italiano (CELI de la Universidad de Perugia y CILS de la Universidad de Siena), en esta contribución mostramos, a modo de examen exploratorio, los resultados obtenidos tras la aplicación de dichas escalas a las conversaciones presentadas por los discentes para su evaluación. El objetivo final, además del de evaluar la competencia de los alumnos en sí misma, pretende verificar la validez, la fiabilidad y viabilidad de los esquemas de evaluación propuestos en los que priman criterios sociolingüísticos y pragmáticos (la toma de turnos de palabra, la fluidez, la coherencia y cohesión del discurso y la cortesía verbal) sobre los gramaticales.

Palabras Clave: evaluación, interacción oral, aprendizaje colaborativo, descriptores evaluación

1. INTRODUCCIÓN

Esta contribución añade y desarrolla una secuencia en la evaluación de la interacción oral iniciada por el equipo en trabajos anteriores, en el ámbito de las redes de docencia universitaria y en el marco del EEES. El proyecto de Teletándem en el que se engloba, está permitiendo que discentes de lengua italiana y española realicen prácticas de conversación nativo/no-nativo (hispanófono/italófono y viceversa) en sus respectivas lenguas de trabajo.

A partir del material producido y catalogado en el corpus de interlengua oral CORINÉI, estamos investigando la fase de evaluación. Nos remitimos a Chiapello, S. et al. (2011 y 2012). El último trabajo, en particular, nos ha servido como marco teórico y metodológico para la aplicación práctica de las guías de evaluación al material oral. En ese artículo, resultado del trabajo en la red docente (Red 2440-2012) “Teletándem en la enseñanza-aprendizaje de la producción oral nativo/no-nativo (español/italiano)”, siguiendo los contenidos del MCER y el catálogo del PCIC, se fijaron los parámetros de análisis útiles para la evaluación de la interacción oral, referidos a la toma de turnos de palabra, la fluidez, la coherencia y cohesión del discurso y la cortesía verbal. Con estas guías, en nuestra opinión, es posible evaluar con detalle las capacidades sociolingüísticas y pragmáticas de los interlocutores no nativos.

Las parrillas de evaluación elaboradas han sido aplicadas al proceso de evaluación, con un estudio pormenorizado de las competencias concretas expresadas en las grabaciones por los discentes, con el objetivo de verificar la validez, la fiabilidad y viabilidad de los propios esquemas de evaluación. Para poner a la prueba el modelo, hemos seleccionado dos conversaciones para el italiano (A1) y otras dos para el español (C1). De este modo, intentamos mostrar el procedimiento de evaluación, el análisis de resultados y el alcance de nuestra propuesta sobre ese material oral. Asimismo pretendemos obtener datos útiles para la implementación de estrategias específicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje que, para el estudio del español (Università di Salerno UNISA) y del italiano (en la Universidad de Alicante UA) se están llevando a cabo.

2 METODOLOGÍA

2.1 Descripción del contexto, los participantes y los materiales.

El trabajo que presentamos aquí, como se indicaba en la introducción, es el resultado del análisis de 4 conversaciones espontáneas, dos en italiano, mantenidas entre estudiantes

españoles de I/LE de nivel A1 con nativos italianos y otras dos en español mantenidas entre estudiantes italianos de E/LE de nivel C1 con nativos españoles.

Las 4 grabaciones han sido extraídas de manera aleatoria del corpus de interlengua CORINÉI, con el objeto de verificar, en una primera aproximación, si las escalas de evaluación para los niveles A1 y C1, propuestas en REDES 2012, son viables. Los 4 informantes españoles se dividen en dos grupos. Por un lado, GR y AS, que han mantenido conversaciones en español con los alumnos italianos AM y AP de cuarto curso de E/LE y, por otro, CM y MD, nativos españoles, estudiantes italianos de primer curso, que han mantenido conversaciones en italiano con los nativos italianos GD y ND. Las 4 conversaciones se nombran con los criterios establecidos por el corpus CORINÉI.

Por lo que respecta a las dos conversaciones en italiano, la primera se denomina 2011_UA_MATARCOR1.3 y la segunda 2011_UA_CAMARCAR_3. Por lo que concierne a las conversaciones en italiano, hemos analizado 2012_SA_ANMIN5 y 2012_SA_ASPAL1. En las 4 conversaciones se ha mantenido una interacción espontánea e informal, sin ninguna tarea establecida, de 15 minutos cada una. Como consecuencia, disponemos del análisis de una hora de conversaciones, 30' en italiano (nivel A1) y 30' en español (nivel C1).

A continuación, mostramos los resultados de los datos obtenidos tras el análisis de los dos grupos de conversaciones, siguiendo los descriptores referidos a los turnos de palabra, la coherencia y la cohesión, la fluidez y la cortesía, propuestos para los dos niveles

2.2 Instrumentos: Parrillas de descriptores

2.2.1 Criterios de evaluación final de los turnos de palabra

Parrilla descriptores evaluación turnos de palabra. Nivel A1			
MCER			Funciones PCIC
Escala global:	Comp. discursiva	Ejecución en la interacción	Competencia funcional
Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	No hay descriptores.	No hay descriptores.	Toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso): 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar 6.10. [-] 6.11. [-] 6.18. [-] 6.19. [-] 6.21. Interrumpir. 6.25. [-] 6.27. [-] 6.28. Proponer el cierre 6.29. [-] Cooperación interpersonal (consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate): 1.4. Pedir confirmación.

			2.8. Invitar al acuerdo. 2.12. Presentar un contraargumento. 2.15. [-] 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés. 6.15. Destacar un elemento. Cooperación de pensamiento: 6.8.2. Solicitar o impedir el comienzo del relato. 6.14. [-] Petición de ayuda: 1.2. Pedir información.
--	--	--	--

Parrilla descriptores evaluación turnos de palabra. Nivel C1			
MCER			Funciones PCIC
Escala global	Comp. discursiva	Ejecución en la interacción	Competencia funcional
Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto	Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones de discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.	Estrategias de turnos de palabra para llevar la iniciativa en el discurso (toma de palabra), para consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate (cooperación interpersonal), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (cooperación de pensamiento) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (petición de ayuda).	Toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso): 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar. 6.10. Controlar la atención del interlocutor. 6.11. Introducir un hecho. 6.18. Abrir disgresiones. 6.19. Cerrar disgresiones. 6.21. Interrumpir. 6.25. Indicar que se desea continuar el discurso 6.27. Introducir un nuevo tema. 6.28. Proponer el cierre. 6.29. Rechazar el cierre proponiendo un nuevo tema. Cooperación interpersonal (consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate): 1.4. Pedir confirmación. 2.8. Invitar al acuerdo. 2.12. Presentar un contraargumento. 2.15. Invitar a formular una hipótesis. 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés. 6.10. Controlar la atención del interlocutor. 6.15. Destacar un elemento. Cooperación de pensamiento: 6.14. Reformular lo dicho Enfrentarse a lo inesperado. 6.8.2. Solicitar o impedir el comienzo del relato. Petición de ayuda: 1.2. Pedir información

2.2.2 Criterios de evaluación final de la fluidez

Parrilla descriptores evaluación fluidez. Nivel A1	
MCER Escala global:	PCIC Pronunciación y prosodia
Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la	Entonación: 2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa 2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa 2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los

comunicación	<p>distintos actos de habla</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actos de habla exclamativos y expresivos en sus formas básicas • La entonación en los saludos y expresiones de cortesía básicas <p>3. La sílaba y el acento</p> <p>3.1.2. Resilabeo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de la delimitación silábica <p>3.2.4. Esquemas acentuales del español (y del italiano)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquemas acentuales verbales <p>4. El ritmo, las pausas y el tiempo</p> <p>4.2.3. Percepción de las pausas llenas. Realizaciones propias de las distintas variedades del español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocal de duda: eeee... • Consonante de duda nasal: mmm... • Demostrativos desemantizados y alargados: esto:, este: • Marcadores discursivos (a veces alargados): pues, bueno • Interjecciones leves: ¡a:! <p>5.1 Identificación y producción de los fonemas vocálicos</p> <p>Tipos de diptongos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crecientes: semiconsonante + vocal • Grupo fonético formado por la unión de <i>i</i> con <i>u</i> (diptongo o hiato) <p>5.2.1. Identificación y reproducción del sistema consonántico español (e italiano)</p>
--------------	---

Parrilla descriptores evaluación fluidez. Nivel C1	
MCER Escala global	PCIC Pronunciación y prosodia
Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso	<p>2. La entonación</p> <p>2.1.2. Efectos sintácticos de la división en unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casos de ambigüedad: motivados por la entonación o resueltos por la entonación <p>2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa</p> <p>2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla</p> <p>El énfasis articulatorio</p> <p>Falta de correspondencia entre la entonación y la palabra: entonación irónica</p> <p>3. La sílaba y el acento</p> <p>3.1.1. Resilabeo</p> <p>3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento</p> <p>3.2.3. Elementos acentuados en razón del énfasis</p> <p>4.2. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico</p> <p>4.2.1. Usos paralingüísticos de las pausas</p> <p>Carga emocional aportada por las pausas en la secuencia</p> <p>4.2.2. Adaptación del ritmo y el tiempo a las estructuras</p> <p>5. Los fonemas y sus variantes</p> <p>5.2. Identificación y producción de los fonemas consonánticos</p>

2.2.3. Criterios de evaluación final de la coherencia y cohesión

Parrilla descriptores evaluación coherencia y cohesión. Nivel A1			
MCER			Funciones PCIC
Escala global:	Comp. discursiva	Ejecución en la interacción	Competencia funcional
Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como “y” o “entonces”	No hay descriptores.	<p>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</p> <p>2.9. Expresar acuerdo</p> <p>6. Estructurar el discurso</p> <p>6.12. Organizar la información [-]</p> <p>6.13. Conectar elementos</p> <p>6.14. Reformular [-]</p> <p>6.26. Concluir el relato</p>

Parrilla descriptores evaluación coherencia y cohesión. Nivel C1
--

MCER		Funciones PCIC
Escala global	Competencia discursiva	Competencia funcional
Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.	6. Estructurar el discurso 6.12. Organizar la información 6.13. Conectar elementos 6.14. Reformular 6.26. Concluir el relato

2.2.4. Criterios de evaluación final de las normas de cortesía

Parrilla descriptores evaluación de la cortesía. Nivel A1			
MCER			Funciones PCIC
Escala global:	Comp. discursiva	Planificación	Competencia funcional
Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento” etc.	No hay descriptores	1. Dar y pedir información 1.2. Pedir información 1.2.1. Proponiendo alternativas 1.4. Pedir confirmación 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos 2.1. Pedir opinión 2.2. Dar una opinión 2.3. Pedir valoración 2.9. Expresar acuerdo 2.14. Expresar falta de certeza y evidencia 2.16. Expresar posibilidad 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos 3.4. Preguntar por preferencias 4. Influir en el interlocutor 4.1. Dar una orden/instrucción atenuada 4.3. Pedir objetos de forma atenuada 4.4. Pedir ayuda de forma atenuada 4.7.1. Responder a una orden/petición o ruego accediendo a su cumplimiento 4.9. Dar permiso 4.14. Ofrecer e invitar 5. Relacionarse socialmente 5.1. Saludar 5.2. Responder a un saludo 5.3. Dirigirse a alguien 5.5. Responder a una presentación 5.12. Agradecer 5.21. Despedirse 6. Estructurar el discurso 6.1.1. Establecer la comunicación 6.1.2. Reaccionar 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés 6.23. Pedir a alguien que guarde silencio

Parrilla descriptores evaluación de la cortesía. Nivel C1			
MCER			Funciones PCIC
Escala global	Comp. discursiva	Planificación	Competencia funcional
Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestra muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.	Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes	1. Dar y pedir información 1.2.3. Solicitando una explicación 1.2.4. Con prudencia 1.4. Pedir confirmación 1.5. Confirmar una información previa 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos

Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales			2.5. Aprobación y desaprobación 2.8. Invitar al acuerdo 2.9. Expresar acuerdo 2.11. Mostrar escepticismo 2.16. Expresar posibilidad 2.17. Expresar obligación y necesidad 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos 3.5. Expresar preferencias 3.11. Preguntar por el estado de ánimo 3.12. Expresar alegría y satisfacción 3.20. Expresar empatía 4. Influir en el interlocutor 4.1. Dar una orden o instrucción de forma atenuada 4.2. Pedir un favor 4.3. Pedir un objeto de forma atenuada y encubierta 4.4. Pedir ayuda de forma atenuada 4.5. Rogar 4.14. Ofrecer e invitar 5. Relacionarse socialmente 5.1. Saludar 5.2. Responder a un saludo 6. Estructurar el discurso 6.6.1. Preguntar por el estado general de las cosas 6.6.2. Responder 6.8.2. Reaccionar 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés 6.18. Abrir una digresión 6.28. Proponer el cierre
---	--	--	---

3. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS Y RESULTADOS

3.1 Nivel de competencia A1 en italiano

3.1.1. Turnos de palabra

Si observamos la interacción después de haber aplicado la parrilla de evaluación de la producción oral para un nivel de competencia A1 a las dos conversaciones en italiano, apreciamos que la “toma de palabra” ha supuesto una dificultad importante para los discentes y no ha sido una estrategia presente de manera uniforme en ambas. Así pues, mientras en 2011_UA _MATARCOR1.3, la iniciativa en la toma de turno ha recaído principalmente en el interlocutor nativo, en 2011_UA_CAMARCAR_3, se ha distribuido de manera más equilibrada entre los interlocutores. Solo en esta segunda interacción se ha explicitado la función “solicitar el comienzo del relato”, como una variante más de la iniciativa del discente en el proceso interactivo (5:T62). En 2011_UA _MATARCOR1.3, por el contrario, el no nativo se ha mantenido siempre en un segundo plano, sin que se pueda hablar de equilibrio en el rol activo entre interlocutores, sino más bien que el discente asume sistemáticamente una postura de “respuesta” subordinada a los sucesivos “inicios” lanzados por el interlocutor

nativo. Sin embargo, los discentes han utilizado de forma más activa los turnos que reflejan la “cooperación interpersonal” en varias de sus microfunciones: expresión del acuerdo (6:T17), presentar un contraargumento (6:T27) o destacar un elemento (4:T40, reforzado con el marcador discursivo “invece”).

En (1) y (2) se ilustra la función “petición de ayuda” que los interlocutores no nativos han puesto en acto para referirse tanto a elementos lingüísticos que impiden la progresión del intercambio (1:T54 y 2:T37 y T41) como a temas surgidos en la conversación y de los que no poseen el conocimiento necesario (5:T62, T66 y T68). Como se observa en los turnos de los ejemplos indicados, las estructuras lingüísticas más frecuentes sobre las que se activa la función son la pregunta directa o la entonación interrogativa, sin olvidar que, de una forma menos directa, una pausa prolongada del no-nativo puede inducir al interlocutor nativo a cooperar espontáneamente.

(1) 2011_UA_CAMARCAR_3

53 CM: Non ci sono pulman che, cioè non ci sono treni che passano? Puoi andare solo con il pulman?
 54 MD: Cosa è il *pulmano*?
 55 CM: Il pulman?
 56 MD: Non so
 57 CM: L'autobus
 58 MD: Ah, l'autobus! E: No/. Ci sono autobus, ma: e: e con, si prende l'autobus de Alicante a Madrid. E: Ci son, c'è credo otto ore o così..

(2) 2011_UA_MATARCOR1.3

37 MT: Mmm Jo *escio* ? con i miei amici (RISAS) anche puoi andare a al alla *platja*?
 38 GD: piazza
 39 MT: Alla piazza? No. e
 40 GD: ((.))
 41 MT: () ee anda solamente mmm fare un *volto*, com`+e?
 42 GD: Un giro
 43 MT: Un giro, e:,

3.1.2. Coherencia y cohesión

Con respecto a la competencia discursiva requerida para un nivel A1, aun salvando las distancias entre las dos producciones analizadas, consideramos que ambos discentes superan la meta del nivel A1 en este parámetro, ya que los conectores más básicos señalados: “e”, “o” y “allora” han sido utilizados correctamente (3:T60). Si bien no de una manera uniforme, habría que destacar el uso adecuado por parte de ambos discentes de otros conectores no considerados por la bibliografía para este nivel de competencia, como “ma”, “invece”, “perché”, “quindi”, “comunque”, “anche” o “insomma” (4:T38, T40, 7:T27, y T29).

(3) 2011_UA_CAMARCAR_3

60 CM: È molto tempo e il treno, forse: quattro ore o cinque, non lo so, ma la macchina è *me* rapida

(4) 2011_UA_CAMARCAR_3

38 CM: No. Qui, in Madrid è molto facile perché molto: e: *trasport* pubblico mmmm

39 A: eeh

40 CM: È molto facile qui in Alicante invece, si volevo: si voglio andare a Alicante ci sono c'è solo un autobus che posso prendere, ma qui in Madrid è l'autobus, il metro, e: È facile (tose) di un

El discurso se estructura generalmente sobre el par inicio/respuesta y, a pesar de no observarse una organización textual muy vertebrada, se consigue tanto la progresión de la conversación como el objetivo fundamental de comunicar y transmitir información. Abundando en la competencia funcional, los discentes han sido capaces de expresar acuerdo (6:T17) y estructurar eficazmente su discurso, organizando la información, conectando elementos o reformulando enunciados. En esta última microfunción, se ha observado que la reformulación llevada a cabo los no-nativos ha sido utilizada con un claro valor autocorrector (1:T58 o 4:T40).

3.1.3. Cortesía y Fluidez

Los discentes a los que nos referimos han interactuado con nativos después de tres meses de estudio del italiano y, a pesar de las evidentes incorrecciones gramaticales, el primer alumno en el ejemplo (5), cumple eficazmente con los objetivos: consigue comunicar de forma satisfactoria y no incumple las normas típicas de la cortesía. El hecho de que no se manifiesten algunos puntos de la parrilla no refleja incompetencia del discente necesariamente sino que el contexto en el cual se puede enmarcar la conversación no lo requiere. Podemos observar una verdadera interlocución con cierta espontaneidad y unos resultados claramente superiores a las expectativas tipo de su nivel (A1).

Asimismo se puede observar a través de los ejemplos (6) y (7) que el segundo alumno ha saltado posiblemente los mismos puntos aunque el contexto habría requerido alguna intervención no provocada por el otro interlocutor. Se puede afirmar que los dos discentes de la muestra logran el nivel A1, sin embargo existe una diferencia notable entre ellos. La naturalidad con la que el interlocutor toma la iniciativa en la interacción hace que alcancen una fluidez bastante dispar: mientras CM, a pesar de los conocimientos elementales de su nivel, se atreve a formular y/o reformular preguntas o afirmaciones, MT se limita a cumplir

con los requerimientos de su interlocutor sin extenderse más allá y manteniendo una actitud menos activa a lo largo de toda la conversación.

Consideramos que las tablas de evaluación son plenamente válidas, en lo que respecta tanto a la cortesía como a la fluidez, siempre y cuando se tenga presente el contexto en el cual tiene lugar cada intervención de los discentes. En cuanto a la fluidez, es importante analizarla en conjunto con los otros parámetros para valorar mejor su alcance. En este nivel, se acusa la presencia de pausas prolongadas, a veces vacías en exceso o encubiertas con la emisión de risas o sonidos vocálicos y nasales, así como una pronunciación y entonación todavía no bien definidas. La mayor o menor agilidad en conformar una emisión “comprensible” define las diferencias entre los resultados obtenidos por los discentes. En síntesis, además de las cuestiones relacionadas con la corrección gramatical (que, como se ha dicho, no es objeto de estudio en este trabajo), los descriptores de la competencia funcional perfilan una idea clara del punto en el cual se encuentra el discente, reflejándose una correspondencia evidente con cuanto se expresa en la Escala Global. A continuación, se incluyen varias series de turnos de ambos alumnos, con casos representativos de las habilidades de la cortesía y la fluidez, teniendo en cuenta el nivel de competencia A1 que se exige a los alumnos de este curso.

(5) 2011_UA_CAMARCAR_3

62	CM	Sì, ma tu dove, eeee dov'è Palermo esattamente? Perché non	FLUIDEZ
63		<u>¿Come?</u>	
64	CM	Palermo, ((oza))	
65		<u>Ah, Palermo</u> – In Sicilia, la regione che sta più a Sud d'Italia	
66	CM	Ah, in Cìsilia! Quindi sì si volete andare a Roma o così dovete prendere el avión o:, no?	FLUIDEZ CORTESÍA
67	MD	Ah sì, ma io non sto a Palermo	
68	CM	Ah, no?	FLUIDEZ
69	MD	NO:	
70	CM	Ah, Sà:lerno. Quindi mi sono sbagliata	FLUIDEZ/CORTESÍA

(6) 2011_UA_MATARCOR1.3

16	GD	(RISAS) tutt'i due.... Il freddo perché così sto: al caldo sotto le coperte/ e: il caldo perché fa caldo quindi, mi piace il sole	
17	MT	Sì () io: penso come tu. Mi piace quando: eeee fa sole?	CORTESÍA

(7) 2011_UA_MATARCOR1.3

26	GD	Non è più come prima che faceva delle bellissime nevicate	
27	MT	...(RISAS) sì, in Spagna anche, ma non ad Alicante (RISAS)	FLUIDEZ
28	GD	certo	
29	MT	Ma la trovo molto bella, la la neve	FLUIDEZ

3.2 Nivel de competencia C1 en español

3.2.1 Evaluación de los turnos de palabra del nivel C1

Por lo que concierne a la estructura interaccional, en las dos conversaciones analizadas, los informantes italianos de nivel C1 han mantenido un diálogo informal con sus interlocutores españoles de manera flexible y efectiva durante 15 minutos de grabación cada una.

En general, los participantes no nativos han actuado como hablantes y como oyentes con sus compañeros construyendo, mediante intercambios de turnos de palabra, una conversación estructurada según una sucesión de etapas y temas a través de los que, siguiendo el principio de cooperación, han tomado la iniciativa y han reaccionado de manera adecuada a las iniciativas de los interlocutores nativos, haciendo progresar la interacción en todo momento.

En la ejecución de la interacción, y siguiendo el orden de los descriptores seleccionados para la evaluación, han contribuido con turnos de palabra para llevar la iniciativa en el discurso (toma de palabra), para consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate (cooperación interpersonal), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (cooperación de pensamiento) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (petición de ayuda).

En lo que respecta a llevar la iniciativa, han sabido cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.

En el ejemplo (8), el informante AP introduce un cambio de tema con el marcador discursivo *bueno* y toma la iniciativa con una pregunta que hace progresar la interacción.

(8) 2012_SA_ASPAL1

38 AS: tengo dos hermanas y tres hermanos y todos son también mayores que yo

39 AP: bueno ¿y tú estás en tu primer año de universidad?

Este tipo de estrategias ha sido muy frecuente en las dos conversaciones analizadas. En la introducción de temas nuevos (6.27 PCIC), no hemos encontrado las fórmulas: en otro orden de cosas.../ a propósito de.../ ahora que dices eso.

A continuación, recogemos otro ejemplo en el que aparecen reunidas en una misma intervención en el turno 51 el introducir una explicación en la conversación y cambiar de tema.

(9) 2012_SA_ASPAL1

48 AS: tengo inglés francés e italiano

49 AP: ¿cuáles te gustan más?

50 AS: pues el italiano es bonito pero no sé mucho así que: de inglés más es que sólo llevo 4 meses estudiando italiano

51 AS: ah sí bueno entonces lo entiendo es decir que el italiano yo creo que es una lengua difícil más difícil que el inglés y el español seguro tenemos una gramática que es compleja y ¿cómo es tu organización en la universidad es decir cómo se organizan los cursos las clases?

Para introducir un hecho (6.11 del PCIC), la estrategia más empleada ha sido el uso de conectores aditivos seguidos de consecutivos.

(10) 2012_SA_ANMIN5

105 AM: sí sí en Italia cada día aumenta

106 GR: mmh

106 AM: y entonces por ejemplo el año pasado ponía de gasolina 5 euros y llegaba hasta el centro y volvía ahora tengo que poner diez euros ¿sabes?

Siguiendo el orden de los descriptores propuestos en la parrilla de evaluación de los turnos de palabra en el nivel C1, no hemos hallado las expresiones recogidas en el PCIC para abrir digresiones (a este respecto/ con respecto a/ en cualquier caso/ a propósito de/ en lo relativo a). Sin embargo, hemos encontrado, con cierta frecuencia, también en los nativos españoles, el uso del conector contraargumentativo *pero* con esta función.

En el ámbito de la cooperación interpersonal, hemos encontrado, en las dos conversaciones analizadas, 5 de las 7 funciones incluidas en la parrilla con el objetivo de consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate. Como presentar un contraargumento (2.12 PCIC), indicar que se sigue el relato con interés (6.9 PCIC), pedir confirmación (1.4 PCIC) e invitar al acuerdo (2.8 PCIC):

(11) 2012_SA_ANMIN5

125 AM: sí pero algunas veces voy yo también (a por él) o cuando salimos compartimos los gastos

126 GR: ah

127 AM: ¿los gastos? ¿sí?

128 GR: sí

También hemos encontrado fórmulas para solicitar el comienzo de un relato (6.8.2 PCIC).

(12) 2012_SA_ANMIN5

61 AM: o mejor no voy a las clases porque tengo que ir a la universidad a la fuerza

62 GR: (risas)

63 AM: a verla y eso ¿y tu qué me dices?

64 GR: pues he empezado esta semana he empezado con las prácticas del coche

Por último, en el análisis de las estrategias empleadas por los informantes italianos de nivel C1, hemos recogido diferentes formas de pedir información (1.2 PCIC).

(13) 2012_SA_ASPAL1

3 AP: mira ¿sabes cuánto tiempo tenemos que grabar? (B1)

4 AS: creo que diez minutos o algo así

5 AP: ¿diez minutos para lengua digamos?

6 AS: sí

3.2.2 Evaluación de la coherencia y de la cohesión del nivel C1

Tras el análisis de las producciones de los dos informantes italianos, se Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión característicos de la conversación espontánea en un contexto informal.

En las dos conversaciones hemos encontrado los siguientes marcadores: conectores aditivos: y, también; consecutivos: por eso, entonces, por lo tanto; contraargumentativos: pero; expresión de contraste entre los miembros: mientras que, en cambio; operadores discursivos: también, tampoco; controladores del contacto: ¿no?, mira, ¿sabes?; reformuladores explicativos: es decir; reformuladores rectificativos: mejor dicho; estructuradores de la información (ordenadores): luego; estructuradores de la información (de cierre): y eso.

3.2.3 Evaluación de la fluidez del nivel C1

Al aplicar la tabla e evaluación de la fluidez se puede observar que los interlocutores italianos se expresan con fluidez y propiedad léxica, los alargamientos y los sonidos de relleno se adecuan a un nivel C1 y la longitud de los enunciados varía. Las pausas, en general, no interrumpen el discurso aunque a veces aparecen pausas al inicio de un turno de palabra que interrumpen la naturalidad del discurso global:

No aparecen falsos comienzos y los sonidos de relleno son casi inexistentes sólo en un caso la imprecisión léxica interrumpe la fluidez del discurso

(14) 2012_SA_ANMIN5

162 AM: ¿cuánto tiempo llevaste?

163 GR: ¿qué?

164 AM: ¿cuánto lo llevaste paraa traducir?

165 GR: / ¿cuá cuánto lo llevé?

166 AM: ¿cuánto tiempo llevaste para traducir?

167 GR: / no lo entiendo

168 AM: ¿cuánto tiempo llevaste para traducir el libro dee de francés?

169 GR: ¿cuánto tiempo necesité?

Respecto a los patrones melódicos de la entonación interrogativa (2.3 PCIC), se puede observar que la interrogativa restrictiva corresponde a los estándares del español como en el siguiente ejemplo:

(15) 2012_SA_ANMIN5

14 AM: ¿cuánto sacaste?↑

Asimismo los hablantes hacen uso en varias ocasiones de la interrogativa reiterativa (véase el ejemplo 8). También aparecen frases interrogativas compuestas por varios grupos melódicos (véase el ejemplo 9)

Respecto a la identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla los ejemplos que más se han reproducido son los que se refieren al énfasis articulatorio, sobre todo cuando debe repetir un concepto o una frase que su interlocutor no ha entendido bien. En este ejemplo aparece también la entonación volitiva de un mandato atenuado por el uso del presente.

(16) 2012_SA_ANMIN5

193 AM: antesi / por ejemplo dos tres horas antes de salir te pones y traduces

Por lo que concierne a los fonemas y sus variantes, en general la pronunciación de los fonemas consonánticos es correcta, con algunas imprecisiones características del hablante italiano como, por ejemplo la pronunciación de la *B* como oclusiva bilabial siempre, incluso en los casos en que un hablante nativo tiende a pronunciarla como fricativa. Pronunciación de la *D* final de palabra como sonora fricativa, nunca la pronuncia como θ y nunca aparece una pérdida total. Pronunciación correcta del fonema θ . A veces existe una tendencia a pronunciar la *R* doble como simple, sobre todo al inicio de palabra.

3.2.4 Evaluación de la cortesía del nivel C1

Hemos comprobado que muchos de los ítems que el PCIC considera propios de un nivel C1 no aparecen en las conversaciones analizadas, algunos por ser demasiado específicos de un tema o una situación comunicativa. Pero visto que los hablantes nativos tampoco los usan no consideramos que los hablantes italianos no alcanzan el nivel.

Dar y pedir información: Para los ejemplos de solicitud de información y petición de confirmación veáanse los ejemplos 8 y 9 de turnos de palabra. Aparecen ejemplos de confirmar una información previa, sobre todo con una pregunta:

(17) 2012_SA_ASPAL1

73 GR: cuesta 30 euros cada práctica

74 AM: ¿cada práctica?

75 GR: sí cada practica son 45 minutos

76AM: ¿30 euros?

Las expresiones de aprobación se limitan a expresiones como *¡claro!*, *yo también*, *a mí también*, no aparecen los ítems (2.8, 2.11, 2.16) del PCIC.

En la expresión de la obligación aparece casi siempre el esquema HAY/TENER+QUE + INFINITIVO

(18) 2012_SA_ANMIN5

32 AM: por eso hay que entender muy bien lo que estás estudiando

Respecto al punto expresar gustos, deseos y sentimientos, en estas conversaciones no aparecen ninguno de los ítems que el PCIC señala como propios del nivel C1 (3.5, 3.11, 3.12, 3.20) sin embargo, como ya hemos dicho antes, creemos que ello no significa que el hablante no consiga llegar al nivel C1.

Influir en el interlocutor. Generalmente las órdenes e instrucciones aparecen de forma atenuada. Los demás ítems (4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.14 PCIC) no aparecen aunque aparece a menudo la fórmula Imperativo + atenuador:

(19) 2012_SA_ASPAL1

11 AS: vale / entonces espera un momentito quee tengo que grabar / entonces espera unn

4. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de partida de la investigación consiste en verificar la eficacia de la aplicación de las parrillas de evaluación en un nivel de competencia A1 en I/LE y C1 en E/LE. La bibliografía que las sostiene, fundamental en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de lenguas, centra los criterios que puede abordar la evaluación para cada nivel de competencia, estableciendo descriptores para la escala global, la competencia funcional o discursiva por niveles. En ese sentido, los descriptores han permitido focalizar el análisis en las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas circunscritas a estos dos niveles de competencia: elemental y avanzado. El análisis, a todas luces, no exhaustivo que presentamos en el trabajo nos lleva a constatar que la función de guía asignada a las parrillas ha permitido analizar y, por tanto, evaluar competencias muy específicas y que, además, abre espacios en los que profundizar acerca de cualquiera de los ítems que contienen. Esta circunstancia da flexibilidad al evaluador para decidir los aspectos a evaluar en función de sus necesidades y le permite manejar este catálogo, rico y complejo, con el objetivo de verificar no sólo la presencia o no de estrategias que el discente “debe” o “no debe” conocer, sino también la corrección y la adecuación de uso. Así, no solo se facilita la tarea evaluadora sino también el establecimiento de un baremo gradual razonado interno para cada nivel.

Por último, nos ha aportado información muy valiosa sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en el momento puntual de interlengua de nuestros discentes, el A1 tras poco más de tres meses de estudio de la lengua italiana y el C1 tras al menos cuatro años de estudio. Las parrillas han resultado, por tanto, válidas, fiables y abordables para la evaluación de la interacción oral en ambos niveles. Sin embargo, se trata aún de conclusiones provisionales que necesitan ser ampliadas y matizadas en fases sucesivas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T. y Pascual Escagedo, C. (2011). La evaluación como mecanismo de control del proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo. En M. T. Ibáñez Tortosa, J. D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1798-1813). Recuperado de <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/184436.pdf>

Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T. y Pascual Escagedo, C. (2012). La evaluación de la interacción oral: la conversación diádica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia). En M. T. Ibáñez Tortosa, J. D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 2006–2021). Recuperado de <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/oral-proposals/246598.pdf>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Chiapello, S.: 2.2.4, 3.1.3; González Royo, C.: 1, 2.2.3, 3.1.1, 3.1.2; Martín Sánchez, T.: 2.2.2, 3.2.3, 3.2.4; Pascual Escagedo, C.: 2.1, 2.2.1, 3.2.1, 3.2.2. Conjunto de las autoras: 5

ⁱ Según las convenciones que aparecen en el PCIC